

desenvolvimento expressivo e cultural. As crianças cantam, dançam, jogam, movimentam-se ritmicamente e brincam com os sons, quer de forma mais espontânea, quer de forma mais organizada. O papel dos professores de música e do ensino regular, no processo de construção de um modelo de intervenção musical é fundamental. Porém, se aos primeiros se reconhece a formação adequada e especializada para desenvolver e conduzir intervenções no âmbito do currículo escolar, aos segundos é declarada formação musical escassa como refere Mota (2007). Com a implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), no âmbito da Escola a Tempo Inteiro, a educação musical no 1º ciclo do Ensino Básico tem sido “empurrada” para os professores especialistas que a operam em horário pós-letivo, muitas vezes desligada de qualquer projeto curricular como referem Araújo & Veloso (2016).

Nesta comunicação, damos a conhecer um modelo de educação musical em regime de coadjuvação curricular, implementado nos Jardins-de-infância e Escolas do 1º ciclo do Ensino Básico da rede escolar pública da cidade do Porto, no âmbito do programa “Porto de Crianças”, da responsabilidade da Divisão Municipal da Educação da Câmara Municipal do Porto, em parceria com diversas instituições educativas da comunidade. Desvendamos o processo que levou à sua construção, discutimos a sua pertinência e atualidade de contributos para o desenvolvimento de competências musicais de crianças dos 3 aos 9 anos de idade, concretizados através de sessões oficiais semanais na sala de aula, em horário letivo, seguindo as orientações curriculares. Trata-se de um estudo de caso de um projeto com mais de 20 edições anuais que, independentemente dos diversos executivos camarários e instituições/individualidades envolvidas, se tem mantido ativo e produtivo. Os dados utilizados foram recolhidos a partir de: inquéritos por entrevista aos educadores, professores e responsáveis pelo programa; dos relatórios anuais; planos de atividades; resumos das aulas/sessões e avaliações produzidas, bem como dos registos dos produtos finais (filmes de animação e publicações). Esta investigação (em curso), tem ajudado a

compreender os modelos de intervenção musical ao longo das diversas edições do projeto, as atividades desenvolvidas e a forma como as crianças podem aproveitar essas atividades, assim como as atividades de divulgação/formação junto da comunidade.

**Keywords:** música, projeto, coadjuvação, crianças, comunidade.

#### **ICRE17-24510 -As Relações Entre Unidades Lexicais e o Ensino Da Antonímia**

Maria Adriana da Costa BAptista (1); Celda Choupina (1); José António Costa (1); Joana Querido (1); Inês Oliveira (1)

1- ESE / Politécnico do Porto

Individual Oral presentation

O Léxico de uma língua é formado por unidades distintas de natureza e funcionamento específicos, e inclui as suas especificações gramaticais (Biderman, 2005). Nesta comunicação, centrar-nos-emos na análise de unidades simples lexicais mostrando que as suas relações, dentro do léxico, são frequentemente ambíguas (cf. Gao & Zheng, 2014). Neste sentido, refletiremos especificamente sobre as relações semânticas que têm sido consideradas relações de antonímia e sobre a forma como tais relações podem refletir e construir as representações individuais e coletivas do mundo (na esteira de Choupina, Baptista & Costa, 2013). Pela experiência de docentes de Português e formadores de educadores e professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, suportada em pesquisas científicas e pedagógicas na área da Linguística e da Didática da Língua Materna, percebemos que a abordagem que é feita ao estudo das unidades que compõem o Léxico do português e das relações semânticas (e morfológicas) que se estabelecem entre elas condiciona o desenvolvimento de competências linguísticas e de competências de cidadania. A publicação das Metas Curriculares de Português (Buescu et al., 2012) e subsequente Programa e Metas (Buescu et al., 2015) fez sentir a necessidade de especificar o faseamento do ensino explícito

dos conceitos de antónimos, merónimos e hiperónimos, quer pela importância que têm na consciência da estruturação da informação lexical, no que ao Léxico Mental diz respeito, quer pelo papel crucial que podem desempenhar no desenvolvimento de conceções do mundo e de comportamentos e/ou pensamentos em cidadania. Nesta comunicação, faremos uma descrição crítica do conteúdo linguístico e apresentaremos a análise de alguns dados recolhidos em manuais e materiais pedagógicos relativos ao Ensino da antonímia, no âmbito do projeto de investigação Língua e Cidadania: das relações semânticas ao conhecimento do mundo, desenvolvido no cruzamento da Linguística, da Linguística Educacional e da Didática.

**Keywords:** Léxico; Relações Semânticas; Antonímia; Ensino da LM; Língua e Cidadania.

#### ICRE17-24644 -¿Cómo enseñar y aprender unidades fraseológicas en lenguas extranjeras?

Marta Saracho Arnáiz (1)

1- Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

Individual Oral presentation

Partimos de la necesidad por parte de los profesores de lenguas extranjeras (LE) de tener a nuestra disposición una metodología coherente de enseñanza-aprendizaje de unidades fraseológicas (UFS), particularmente de las unidades idiomáticas. Además de cuestiones pertinentes, como el momento en que se deben introducir en la enseñanza o el tipo de unidades que se deben enseñar, la pregunta que nos hacemos y que falta responder es: qué metodología utilizar. Así, nos basamos en las orientaciones del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) acerca de la conveniencia de introducir estas unidades en la enseñanza-aprendizaje de LE. Por otro lado, vamos a buscar a la lingüística cognitiva el concepto de lexicón y el proceso de adquisición de palabras y de unidades pluriverbales, en la que la relación y organización entre las mismas es

relevante. Del mismo modo, los resultados obtenidos por lingüística de corpus nos conducen a pensar que en la lengua se encuentran repetidos los mismos esquemas o patrones, aunque los temas sean diferentes. Son secuencias formulaicas a las que atribuimos una función pragmática. En otro orden de ideas, de la psicología constructivista nos interesa su visión holística del individuo y su relación con el objeto del conocimiento (asimilación y retroalimentación). En la misma línea, pensamos que el material de aprendizaje debe ser significativo para los alumnos, una condición para que sea memorizable a largo plazo. Los fundamentos constructivistas también están presentes en este modelo que proponemos, en el que el tiempo y el contexto son fundamentales. Tomamos aspectos de la didáctica de LE y de español como lengua extranjera (ELE) relacionados con los materiales utilizados en la clase, como la tipología, calidad y cantidad del input y en la necesidad de que el ciclo de enseñanza-aprendizaje se cierre en una fase de reutilización que conduce al uso adecuado en el contexto adecuado de UFS por parte de los alumnos. Al mismo tiempo, sintetizamos las teorías lingüísticas acerca del significado complejo de las UFS idiomáticas, teniendo en cuenta las variadas e idiosincrásicas facetas del significado de estas unidades. De este modo, hemos desarrollado el Modelo Metodológico del Heptágono (MMH), con siete pasos o fases que tienen en consideración la naturaleza lingüística, forma externa e interna, de las UFS y el modo como el individuo las interpreta y las adquiere. Este modelo sirve de guía, sobre todo, a los profesores de LE para poder elaborar sus materiales y llevar a la clase de LE la enseñanza de UFS de manera coherente y adecuada. Our starting point is the need that Foreign Language (FL) Teachers feel of having at our disposal a coherent teaching-learning methodology of phraseological units, particularly of idiomatic units. Apart from pertinent questions, such as the time to be introduced in teaching or the type of units to be taught, the question that we ask ourselves and remains to be answered is: what methodology to use. Thus, we rely on the guidelines of the Common European Framework of Reference for Languages (2001)